



Les professeurs entrant dans le métier et la norme orthographique

Claudie Péret, Jean Pierre Sautot, Catherine Brissaud

► To cite this version:

Claudie Péret, Jean Pierre Sautot, Catherine Brissaud. Les professeurs entrant dans le métier et la norme orthographique. Catherine Brissaud; Jean-Pierre Jaffré; Jean-Christophe Pellat. Nouvelles Recherches en orthographe, Lambert Lucas, 2008, Nouvelles recherches en orthographe. halshs-01269772

HAL Id: halshs-01269772

<https://shs.hal.science/halshs-01269772>

Submitted on 5 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'orthographe aujourd'hui comme hier?
Acquisition et didactique de l'orthographe française
Strasbourg 14 et 15 juin 2007

Contribution du laboratoire LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III / IUFM de Grenoble

PÉRET Claudie, LIDILEM Université Stendhal / IUFM de Grenoble

SAUTOT Jean-Pierre, LIDILEM Université Stendhal / IUFM de Lyon

BRISAUD Catherine, LIDILEM Université Stendhal / IUFM de Grenoble

Référence :

Péret C., Sautot J.-p., Brissaud C. (2008). Les professeurs entrant dans le métier et la norme orthographique. In Brissaud C., Jaffré J.-P., Pellat J.-C. éditeurs Nouvelles recherches en orthographe (pp. 203-214). Limoges: Lambert Lucas.

c

La recherche que nous menons s'intéresse à l'enseignant tout en s'inscrivant dans une tradition de sociolinguistique de l'écrit telle qu'elle a été initiée à Grenoble par le laboratoire LIDILEM¹ avec la publication de *Orthographe mon amour* (Lucci, Millet et Billiez, 1990) et de *L'orthographe de tous les jours* (Lucci et Millet, 1994). Ces préoccupations sont partagées par le laboratoire DYALANG² à Rouen qui a mis en évidence, en ce qui concerne la norme orthographique, des conflits entre normes et usages. La spécificité de notre contribution consiste dans la mise en lien des performances orthographiques, des discours sur l'orthographe et des pratiques professionnelles des enseignants entrant dans le métier. Pour cela, nous avons suivi de jeunes enseignants pendant quatre ans, depuis leur année de préparation au concours à l'IUFM jusqu'à leur deuxième année d'enseignement. Les matériaux recueillis durant ces quatre années sont variés :

- 211 copies de préparation au concours, pour l'observation des performances orthographiques (PE1), soit quelque 2000 pages manuscrites ;
- 36 entretiens semi-directifs pour l'année de formation initiale à l'Institut universitaire de formation des maîtres (PE2) ;
- 13 entretiens semi-directifs conduits durant les deux premières années d'enseignement (T1 puis T2) ;
- 9 films de séance d'étude de la langue.

Les copies de concours blanc sont celles d'étudiants qui préparaient le concours de recrutement de professeurs des écoles à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) à Grenoble, à Lyon et à Valence. L'analyse de ces copies nous a permis de relever 3986 variantes orthographiques, soit environ deux en moyenne par page. Ce relevé intègre les variantes qui relèvent des rectifications orthographiques de 1990³.

Lors de la deuxième année de notre étude, nous avons suivi, en formation professionnelle initiale à l'IUFM à Grenoble et à Valence, parmi les étudiants dont nous avons étudié la copie de

¹ Laboratoire de linguistique et de didactique des langues étrangères et maternelles, <<http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/>>

²< <http://dyalang.free.fr/>>

³ Elles sont plus particulièrement traitées par Jean-Pascal Simon au sein du Lidilem : Simon J.-P., 2006a, 2006b

concours blanc, 36 lauréats du concours de professeur des écoles. Nous les avons questionnés sur leurs souvenirs de leur apprentissage de l'orthographe ; leur perception de leur pratique personnelle de l'orthographe, leurs performances, les secteurs de l'orthographe sur lesquels ils exercent une vigilance particulière ; la formation qu'ils ont reçue pour l'enseignement de l'orthographe ; leur connaissance des institutions linguistiques et de l'évolution de l'orthographe française ; la façon dont ils se projettent dans leur future mission pour l'enseignement de l'orthographe.

Les troisième et quatrième années de notre étude nous ont permis de voir le jeune enseignant en situation de classe alors que les élèves étaient, selon eux, en situation d'apprentissage sur la langue. Cette séance était suivie d'un entretien portant sur les difficultés rencontrées et les besoins en formation. Nous avons essuyé beaucoup de défections pour ce suivi, notamment en première année d'enseignement. Cette « fuite » de la rencontre avec notre équipe de recherche a été analysée comme étant liée à l'insécurité pédagogique dans laquelle se retrouvent les jeunes enseignants⁴.

Nous avons donc recueilli un nombre important de données qui ont été analysées selon différents axes ; nous nous intéresserons principalement ici aux entretiens conduits avec les stagiaires alors qu'ils étaient en fin d'année de formation professionnelle et à leurs performances orthographiques en préparation au concours. Ces données seront surtout examinées ici sous l'angle du rapport à la norme.

L'orthographe est une norme dont la définition est problématique dans la mesure où l'individu est contraint de se situer dans le champ de cette norme. On peut ainsi en trouver trois niveaux :

- les pratiques fréquentes et habituelles qui définissent un niveau de normalité ;
- les règles constitutives prégnantes qui imposent à l'individu un comportement donné dans une situation donnée ;
- les règles régulatrices dont l'individu se dote pour gérer son activité dans les situations où il lui est donné d'agir (Searle, 1995).

Selon que l'on s'intéresse au code orthographique ou à sa didactique, les différents niveaux de norme se configurent dans l'habitus du sujet d'une manière complexe pour constituer ce qu'on peut appeler un rapport individuel à l'orthographe. Ce n'est cependant pas le rapport au savoir « orthographe » de l'enseignant débutant qui nous intéresse ici mais son rapport à la norme, rapport que nous tentons de décrire d'un point de vue individuel d'une part et, d'un point de vue socioprofessionnel d'autre part. Ce sont donc les tiraillements entre la prégnance sociale de l'orthographe et les conceptions personnelles du stagiaire à propos du code et de son enseignement que nous tentons d'exposer.

1. Le professionnel et son rapport au code orthographique

1.1. De l'ancien élève

Nos entretiens commençaient par une invitation aux souvenirs d'apprentissage de l'orthographe. Voici quelques évocations :

Annie : *« Je me souviens, en CM2, on a travaillé sur le Bled. C'est pas un mauvais souvenir parce que j'ai jamais eu de problème en orthographe, parce qu'il fallait apprendre des mots de façon bête et méchante et les recracher comme ça, une liste de cinq mots, c'est pas la mort »*

⁴ Cf. communication au colloque organisé en mai 2007 à Arras par la CDIUFM : *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* Péret C., Sautot J.-P., Brissaud C. (2007)

Marielle : *« J'ai eu l'avantage chez moi d'avoir beaucoup d'entraînement pendant les vacances [...] moi je le prenais souvent sous forme de jeu / on se mettait sur la terrasse dehors et on faisait des dictées »*

Ces extraits sont représentatifs de l'ensemble des entretiens. La dictée et le *Bled* sont très fréquemment cités dans les discours. Mais aussi, alors que cela n'est pas induit par l'enquêteur, très rapidement la famille est évoquée. Il s'agit essentiellement de la mère, qui impose le travail de type scolaire à la maison. Une seule fois sur 36, c'est le père qui intervient, et il s'agit, dans ce cas, de l'un des trois garçons que nous avons interrogés.

D'une manière générale, les stagiaires ont aussi un rapport ludique à la dictée. Un sur trois a fait au moins une fois la dictée de Pivot, en famille, et s'en est amusé. Mais ce ne sont pas ceux qui ont des difficultés en orthographe qui jouent le jeu de la dictée télévisée.

Quelques stagiaires n'ont pas un souvenir aussi positif de leur apprentissage. C'est le cas d'Amélie :

« je me rappelle que c'était très douloureux, que c'était horrible, les dictées notamment [...] je savais que si j'avais des mauvaises notes mes parents ne seraient pas contents »

L'apprentissage de l'orthographe n'est donc pas l'apanage de l'école ; il est investi par la famille, et cela laisse des traces dans la mémoire du futur enseignant. À les entendre raconter qu'ils ont fait la même chose à l'école et dans la famille, il est donc légitime de se demander quelle est, pour eux, la spécificité de l'enseignement de l'orthographe. Est-ce vraiment une affaire de professionnel ?

1.2. De l'incorporation⁵ du système

Il nous intéressera ici d'examiner comment les stagiaires ont « digéré » les informations qui leur ont été transmises à l'IUFM. Notre guide d'entretien ne prévoyait pas de question directe sur leur définition de l'orthographe mais, à partir des discours recueillis, nous avons pu apprécier ce qui reste de leur apprentissage du système d'écriture. Lors de la préparation du concours, le plurisystème de Nina Catach leur a été présenté et ils y font parfois allusion non pas en tant que description du système d'écriture mais en tant qu'outil pour analyser les productions des élèves. Un des discours les plus aboutis sur ses apports est celui de Marie :

« En PEI, tout ce dont je me souviens, c'est Nina Catach, la grille de Nina Catach, avec une typologie d'erreurs possibles [...] Je me souviens de quelques items de la grille [...] les morphogrammes grammaticaux, les erreurs liées à l'épistémologie ou aux mots traditionnels historiques [...] des trucs comme ça, ça serait sur les homonymes [...] c'est tout ce que je me souviens de PEI »

Voici ce qu'ils disent du système et ce qu'ils ont retenu des quatre zones définies par N. Catach :

- De la phonographie, ils ne font que très rarement mention et dans ce cas, ils ne voient que cet aspect ; ils parlent d'ailleurs plutôt de « phonétique » ou d'« orthographe phonétique ».
- De la morphographie, ils ne parlent pas de façon spontanée ; leur discours révèle en revanche comme une obsession de la logographie. Mais le terme qu'ils emploient est « homonymes »⁶.
- En fait, ce qui semble les avoir surtout marqués, ce sont les lettres historiques dont ils parlent beaucoup.

⁵ Ce terme est employé ici dans l'acception utilisée en sociologie notamment par P. Bourdieu (1980).

⁶ Anne-Marie Chartier, lors de ces journées d'études, a mis en évidence que dans les manuels, notamment quand le *Bled* est arrivé sur le marché, l'orthographe grammaticale s'est très vite réduite à l'étude des homophones grammaticaux.

Leur discours met donc en évidence que la complexité du système n'est pas conscientisée, qu'ils ont une perception du système orthographique très floue. Ils semblent oublier le fondement phonographique du système et se focalisent sur les homonymes et les lettres qui n'ont plus de signification aujourd'hui.

1.3. D'une réforme jugée nécessaire mais redoutée

Quand nous avons demandé aux stagiaires s'ils étaient plutôt pour ou contre une réforme, ils ont été nombreux à dire qu'il faudrait simplifier ce qui pose problème à tout le monde et particulièrement ce qui est source de difficultés pour eux ; mais paradoxalement, au bout du compte, ils se disent plutôt contre une réforme.

Les raisons invoquées sont celles qu'on trouve dans la littérature depuis 1990. Les stagiaires s'abritent d'abord, comme Marie, derrière un argument de permanence :

« Je pense qu'une modification peut être approuvée. Moi j'ai appris des mots comme ça et je suis bien contente de les avoir assimilés comme ça. Et de changer ça va encore m'embrouiller. Donc je préfère que ça reste comme ça »

argument que l'on trouve fréquemment associé aux problèmes cognitifs que poserait une réforme :

Maud : *« Du coup moi je trouve ça embrouillant. On a appris à écrire de telle façon et il faut changer la façon ! »*

Sara : *« Mais pour ceux qui ont appris à l'ancienne manière, non ! ça ferait trop de confusions. »*

Le second argument est du type « tout ou rien » :

« Dans l'absolu ce ne serait pas mal, mais il faudrait que tout le monde change en même temps et ça me paraît difficile à mettre en œuvre... parce que les gens ont des habitudes, je ne vois pas très bien comment ça pourrait se faire, concrètement, mais c'est peut-être un peu comme le passage à l'euro. C'est vrai que c'est toujours difficile de faire passer tout le monde en même temps sur des choses qui s'apprennent petit. ».

Les stagiaires sont donc plutôt contre une réforme mais quand ils évoquent les simplifications qu'il serait possible de mettre en œuvre, celles-ci touchent précisément les secteurs concernés par les tolérances de 1976 ou les rectifications de 1990. Une stagiaire pense que les rectifications qu'on lui a présentées en PE1 étaient des propositions à faire passer prochainement. Comme d'autres, elle dit ne pas connaître le texte de 1990. Pourtant, alors qu'elle a commencé à apprendre l'orthographe avant 1990, elle utilise dans sa pratique les nouvelles graphies. On observe donc une disjonction entre ce qu'ils pensent être la norme et ce qu'ils font effectivement, entre l'immuabilité du code qu'ils énoncent et les variantes qu'ils utilisent.

2. Le professionnel, la société et la variation orthographique

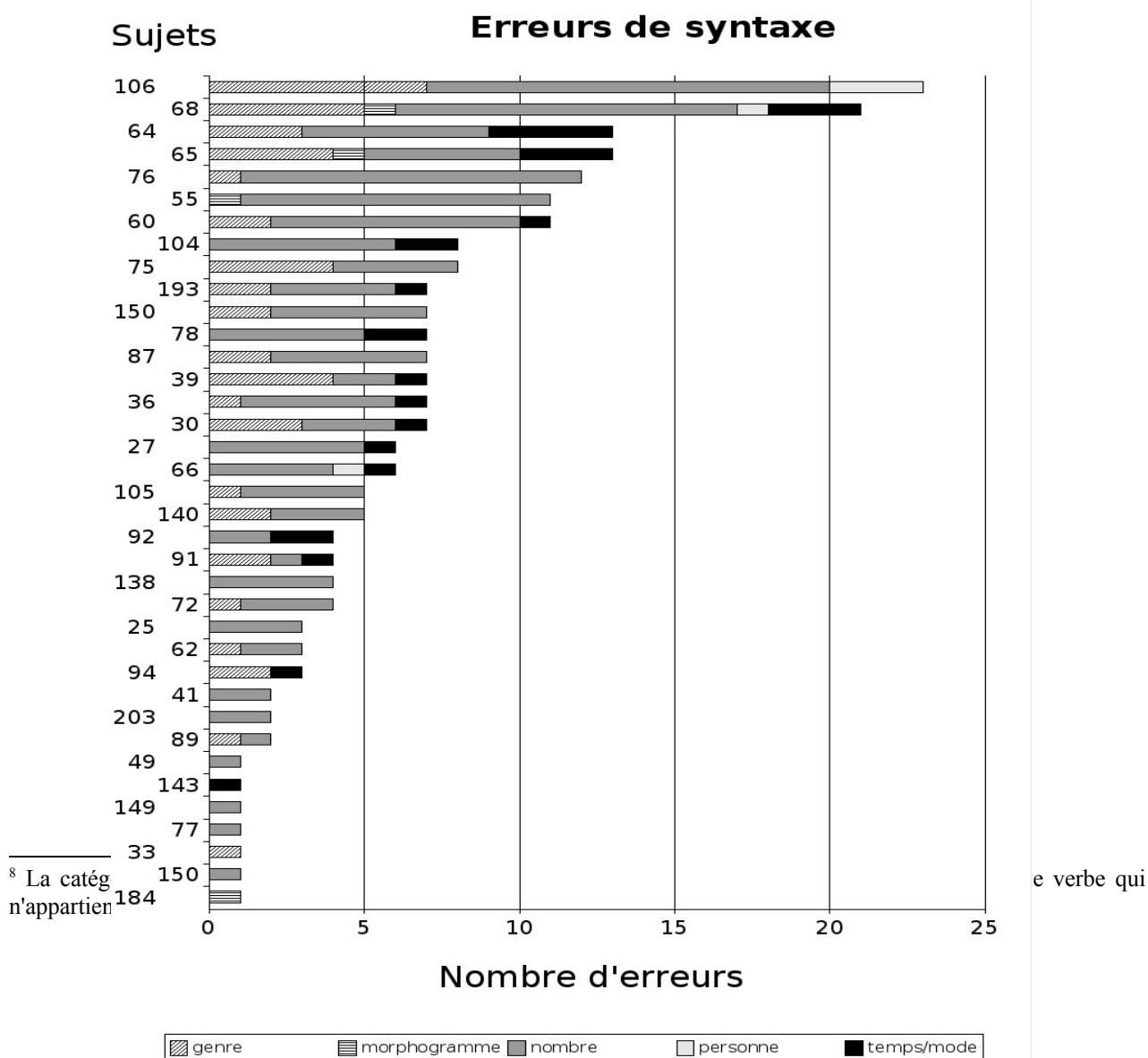
2.1 Le scripteur

En tant qu'utilisateur de la langue écrite, le stagiaire est préoccupé par ses erreurs et très souvent dit qu'il relit avec attention, qu'il ne supporte pas de laisser des erreurs. Ainsi Annie dit faire très attention à ses courriers électroniques quand elle les envoie à sa formatrice⁷. Clélia fait même attention à ses SMS :

⁷ Celle qui mène l'entretien d'enquête. Il est à noter la situation particulière du chercheur enquêteur qui est aussi formateur. Certains stagiaires en PE2 ont été questionnés par celle qui était chargée de leur formation dans ce domaine.

« même des fois quand j'envoie des textos, j'arrive pas à ne pas mettre -NT alors que ça me ferait gagner de la place »

Quand on leur demande ce qui leur pose problème dans l'orthographe du français, ils sont nombreux à parler des doubles consonnes ou de l'orthographe dite lexicale ; certains mentionnent l'impératif présent. Ces déclarations ont été mises en relation avec l'analyse que nous avons faite des copies. En réalité, les erreurs relevant de la morphosyntaxe sont bel et bien présentes dans leur copie. L'histogramme ci-dessous, portant sur les erreurs d'ordre morphographique, fait apparaître une typologie des 212 erreurs que les 36 étudiants ont laissées dans leurs copies de concours blanc. Il présente le nombre de variantes orthographiques (syntaxe uniquement) relevées dans les copies des stagiaires ayant informé l'enquête et nous permet de dresser un « profil orthographique » des stagiaires. On note tout d'abord une grande disparité en ce qui concerne le nombre d'erreurs (de 1 à 23 erreurs). On observe ensuite que les erreurs les plus récurrentes portent sur les adjonctions et omissions de nombre ainsi que sur celles de genre. Viennent ensuite les erreurs de temps/mode⁸. Contrairement à ce que pensent parfois les stagiaires, ce sont donc surtout les marques de genre et de nombre qui posent problème aux scripteurs (omission ou adjonction de marque de genre ou du nombre). On peut d'ailleurs observer que tous ont fait au moins une erreur dans le domaine que nous avons baptisé « syntaxe ». Ainsi les stagiaires ignorent dans une même dynamique un domaine de variation important qui les concerne eux et leurs élèves.



Les stagiaires pensent donc faire des erreurs là où ils hésitent et n'ont parfois pas conscience des types d'erreurs qu'ils font réellement. Ils ne sont pas rares ceux qui, comme celui qui a écrit la copie n°106 de l'histogramme, disent avoir des problèmes essentiellement avec les doubles consonnes alors que ce sont surtout les marques de genre et de nombre qui font défaut dans leurs écrits. La seule erreur lexicale repérée dans la copie n°106 concerne le mot *mécanique* écrit avec deux *n*.

Le groupe dont nous avons analysé les copies apparaît donc aussi hétérogène, dans sa pratique de l'orthographe, qu'une classe de la fin du primaire ou du collège⁹.

2.2. Le gardien de la norme

Généralement, les stagiaires ont conscience de la valorisation sociale de l'orthographe et se sentent investis d'une mission. La remarque suivante est révélatrice de ce qu'ils pensent tous :

« Ils font encore beaucoup d'erreurs au CM2, on ne peut pas les laisser partir au collège comme ça. »

À partir du moment où la réforme semble ne pas être possible, ils se sentent responsables de la sauvegarde du patrimoine orthographique mais cet investissement prend des formes variées. Pour certains, comme pour Marielle, la « mission » dépasse le cadre de l'école :

« on me dit arrête de faire l'instit parce que je ne peux pas m'empêcher de corriger [...] maintenant j'ai du mal à laisser une faute dans un écrit que ce soit les petits mots laissés sur la table ou même dans les listes de courses ».

Pour d'autres, on ne peut toucher au système orthographique, sauf pour modifier les zones qui constituent des difficultés dans leurs usages personnels. On observe alors, par exemple chez Maud, un appel à la réforme très égo-centré :

« je changerais rien je changerais rien pourtant il y a ces espèces de règles d'orthographe là avec le C cédille qui m'embêtent tout le temps c'est pas pour autant que je les changerais pourtant ça m'embête en même temps si on change ça on bouleverse les trois quarts de la population donc est ce que c'est possible de réformer l'orthographe de fond en comble sûrement pas »

Cette centration sur la compétence personnelle, voire sur l'incompétence déclarée, entraîne une attitude plutôt conservatrice. On n'y touche pas parce qu'on ne sait pas :

Audrey : *« ben je sais pas parce que je connais pas assez l'orthographe et je trouve que / je vois pas trop ce qu'on pourrait y changer »*

De même, le code est bien gardé parce que c'est sur la didactique que la réforme est fréquemment ciblée :

Enquêteur : *« si on devait réformer l'orthographe à quoi faudrait-il s'attaquer en premier ? »*

Isabelle : *« ça dépend ça dépend ce que vous appelez réformer l'orthographe réformer l'orthographe réformer les mots quels qu'ils soient ou alors réformer la façon d'enseigner les mots c'est-à-dire on supprime l'enseignement de certains mots qui ne servent à rien on rajoute des mots qui sont plus courants »*

Les motivations sociales ou individuelles masquent donc les motivations d'ordre linguistique sur lesquelles devraient s'appuyer les propositions de réforme. Les aberrations du système sont donc refoulées reportant sur les individus, et notamment sur les enseignants, la responsabilité de faire perdurer la transmission de concepts inabordables pour les élèves. Cela ne doit pas être sans rapport avec une forme de culpabilité fréquente dans ce domaine chez les enseignants, ou a

⁹ Pour des résultats voir : Brissaud et Bessonnat, 2001

contrario avec des attitudes très normatives qui les protègent d'aléas théoriques qu'ils maîtrisent mal.

2.3. Le professeur

Dans son discours, le professeur stagiaire fait preuve d'une tension très forte entre sa science du langage, c'est-à-dire les connaissances qu'il a du système orthographique, et son éthique personnelle. Sa science de langage est très parcellaire, peu globale : *les participes passés doivent s'accorder, il y a des consonnes doubles dont l'origine est inexplicée (voire inexplicable), les noms et les verbes s'accordent en nombre, il y a des homonymes, les verbes se conjuguent...* Leur description du système de transcription de la langue présente de grandes lacunes : le principe phonographique n'est pas appréhendé dans sa complexité puisque pour ceux qui y font allusion, le graphème ne note qu'un phonème ; les morphogrammes ne sont que grammaticaux... Ce flou persiste lors des premières années d'enseignement, comme le prouve cet extrait d'entretien en T1 :

Enquêteur : « *quand vous faites les différentes graphies du son [IN] par exemple, vous ne considérez pas ça comme de l'orthographe ?* »

Cécile : « *oui moi je les classe dans la lecture c'est vrai que... ça fait partie de l'orthographe* »

Par ailleurs, les stagiaires savent peu de choses sur les obstacles cognitifs que rencontreront leurs élèves. Ils n'y a pas d'éléments, dans leurs discours, sur la façon dont s'apprend le système – ce n'est pas pour autant qu'ils n'ont pas eu d'informations, mais elles n'ont pas été intégrées. L'adage dit qu'on enseigne comme on a appris, mais pour la plupart des stagiaires, le souvenir de leur apprentissage se restreint à quelques dispositifs scolaires (les exercices du *Bled*, la dictée, la liste de mots) et occulte les procédures cognitives d'apprentissage.

Cette grande faiblesse, qu'ils n'analysent pas, ne les aide pas à être en cohérence avec leur éthique personnelle. Ils veulent « bien faire », souhaitent que les élèves soient « prêts à entrer au collège », mais ils savent que l'enseignement qu'ils ont reçu, s'il a été efficace pour eux, peut-être grâce à leur famille et à leurs lectures personnelles, a prouvé par ailleurs ses limites. Ils souhaitent « faire autrement ». Cette tension produit une très grande insécurité professionnelle comme le manifeste Béatrice :

« *moi, j'avais pas de problème particulier, ça me déplaisait pas de faire des dictées j'aimais bien / je trouvais ça marrant mais je vois quelqu'un qui était pas fort du tout en orthographe et qui fait plein de fautes en dictée qui se prend des zéros tout le temps, ça doit pas être marrant, donc, pour lui faut faire quelque chose d'intéressant en orthographe et voilà où est l'appréhension : sous quelle forme enseigner pour l'intéresser ?* »

Notre hypothèse concernant la « fuite » des stagiaires pour la poursuite de notre étude est que cette insécurité, en première année d'enseignement était telle qu'ils redoutaient de montrer leur pratique de classe, a fortiori à leur ancienne formatrice. Ainsi Amélie a dit, lors de la reprise de contact en T2 « *maintenant, je veux bien, ça ne me gêne pas qu'on vienne dans ma classe* ». Par ailleurs, les vidéos et les entretiens menés en T1 attestent de pratiques professionnelles déjà réfléchies. Ceux qui ont accepté de nous recevoir étaient manifestement ceux qui n'étaient pas le plus en difficulté.

Conclusion

À l'instant de l'entretien, les stagiaires sont à une période charnière. Jusqu'à l'obtention du concours, ils subissaient la norme. Lors de leur formation initiale, ils doivent se mettre en position de la transmettre. Une conclusion de notre enquête est que ce passage symbolique fort se fait dans de mauvaises conditions, en ce qui concerne le rapport à la norme orthographique.

La norme telle qu'elle est énoncée dans le discours des stagiaires apparaît comme un ensemble de tensions et de ruptures, quand elle devrait être un consensus propice à l'enseignement apprentissage. Si l'orthographe est fréquemment énoncée comme une norme de type juridique, elle est en fait le produit d'une activité sociale¹⁰. Il semble que cette activité fasse encore son œuvre chez ces jeunes collègues. Et la reconfiguration du rapport à l'orthographe des élèves qu'ils furent, en rapport à la norme des enseignants qu'ils deviennent se heurtent à quelques obstacles :

- N'ayant aucun recul par rapport au système linguistique du code du fait d'une conception très parcellaire de son organisation interne, les stagiaires restreignent le champ scolaire de l'orthographe, et n'en gardent que quelques interfaces avec la langue. Ils restreignent ainsi le champ de la normativité liée à l'orthographe en ne voyant le système que sous un seul aspect, en général grammatical ou lexical, rejetant la phonographie dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, la morphologie de la syntaxe dans celui de la grammaire...
- L'application dans leurs écrits de certains points des réformes orthographiques n'empêche pas le rejet du principe d'une réforme. De plus, ils n'ont pas une vision claire de leurs défaillances orthographiques. Ils n'ont donc pas une conscience très précise de leurs propres pratiques en termes de variation, ce qui pèsera dans leurs pratiques évaluatives en termes d'acceptabilité et de correction.
- La didactique de l'orthographe est vue comme un lieu de tension sociale. L'origine familiale et/ou scolaire de cette tension pèse sur la relation de sens construite par le stagiaire à propos de l'orthographe et ne peut que peser sur la relation aux élèves. En conséquence, l'absence d'objectivation de cette tension sociale construite dans l'enfance autour du code et de son apprentissage aura des conséquences sur la pratique didactique soit en termes de rupture avec le vécu soit en termes de reproduction.

On trouve là trois causes d'insécurité qui ne peuvent conduire qu'à une plus grande normativité, voire à plus de dogmatisme dans la pratique de classe. En effet, l'arbitraire du code ne peut expliquer à lui seul la reproduction des pratiques normatives au détriment de pratiques raisonnées. Ainsi comme le souligne Michel Fayol¹¹, on ne peut pas attendre des stagiaires, même après 2 ou 3 années de formation théorique qu'ils raisonnent comme des spécialistes. Ils n'ont en fait qu'une approximation de la partie théorique. Il conviendrait donc de définir des objectifs adaptés aux stagiaires sous peine de les voir transmettre plus l'insécurité dans laquelle nous les avons trouvés, que la sécurité d'une connaissance même partielle. Il y a donc un équilibre à trouver entre une formation à la linguistique et une formation didactique qui s'intéresse au parcours individuel du stagiaire.

Puisqu'il ne semble pas possible d'en faire des linguistes, il serait prudent de les déculpabiliser concernant leur pratique et de leur donner un savoir minimum, lequel serait à transmettre aux élèves.

Bibliographie

BLED E. & O. (1947). *Cours d'orthographe*, Hachette-classique

BOURDIEU P. (1980). *Le Sens pratique*, Paris, éd. De Minuit.

BRISAUD C, BESSONNAT D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, CRDP de Grenoble

FRITSCH P. (1992). « Une notion problématique », in *L'activité sociale normative* CNRS Editions pp. 15-38

LUCCI V., MILLET A. (1994). *L'orthographe de tous les jours ; Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Champion.

¹⁰ Voir à ce sujet Fritsch 1992.

¹¹ Intervention orale lors de la présentation de cette recherche aux Journées d'études « L'orthographe aujourd'hui comme hier ? Acquisition et didactique de l'orthographe », Université Marc Bloch – Strasbourg 2, Juin 2007.

- MILLET A., LUCCI V., BILLIEZ J. (1990). *Orthographe mon amour*, Presses Universitaires de Grenoble
Ministère de l'Education nationale, *Les Tolérances grammaticales et orthographiques*, CNDP (arrêté du 28 décembre 1976, B.O. du 10 mars 1977)
- PÉRET C., SAUTOT J.-P., BRISSAUD C. (à paraître). « Assurances et désarrois après la formation initiale : l'exemple de l'orthographe », Actes du Colloque CDIUFM *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*
- Rapport sur les rectifications de l'orthographe française*, publié au Journal officiel (Documents administratifs, 6 décembre 1990).
- SEARLE J. (1995). *The construction of social reality*, Free Press
- SIMON J.-P (2006a). « Une décennie après ... Où en sont les rectifications orthographiques ? Enquête auprès de lycéens, d'étudiants et de (futurs) enseignants », dans *Les cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques n°1*, CNRS, DGLFLF & Université d'Orléans.
- SIMON J.-P. (2006b). « Perception des rectifications orthographiques par de futurs enseignants » pp.191-215 dans Honvault R. (dir.), *L'orthographe en questions*, Rouen : P.U.R. collection DYALANG.